

La responsabilité éthique comme objet d'enseignement et d'apprentissage : enjeux curriculaires et sociétaux

Jean-Nicolas Revaz

Numéro 17, automne 2024

L'éthique dans ses rapports aux sciences humaines

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1116962ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1116962ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Revaz, J.-N. (2024). La responsabilité éthique comme objet d'enseignement et d'apprentissage : enjeux curriculaires et sociétaux. *Éthique en éducation et en formation*, (17), 24–41. <https://doi.org/10.7202/1116962ar>

Résumé de l'article

Quel sens donner à la responsabilité éthique lorsqu'elle est abordée comme un objet d'apprentissage ? C'est à cette question que nous voulons répondre dans cet article en nous demandant quelle responsabilité éthique il serait souhaitable d'enseigner à l'école au regard d'enjeux sociétaux actuels, du curriculum en vigueur en Suisse francophone et de divers courants éthiques. L'analyse du plan d'études romand nous permettra d'abord d'acquérir une compréhension minimale du concept de responsabilité éthique issue des relations que ce dernier entretient avec les autres éléments du plan d'études. Le recours à des éthiques contemporaines nous permettra ensuite d'enrichir la compréhension de notre concept et de pouvoir constituer véritablement la responsabilité éthique comme objet d'apprentissage. Nous l'envisagerons comme une capacité immanente et non innée du sujet d'apprentissage aussi bien à être affecté (sentiment et disposition) qu'à affecter (posture et attention) et dont il revient à l'enseignement de l'éthique de prendre spécifiquement en charge le développement.



La responsabilité éthique comme objet d'enseignement et d'apprentissage : enjeux curriculaires et sociétaux

Jean-Nicolas Revaz, chargé d'enseignement

Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)

Résumé: Quel sens donner à la responsabilité éthique lorsqu'elle est abordée comme un objet d'apprentissage ? C'est à cette question que nous voulons répondre dans cet article en nous demandant quelle responsabilité éthique il serait souhaitable d'enseigner à l'école au regard d'enjeux sociétaux actuels, du curriculum en vigueur en Suisse francophone et de divers courants éthiques. L'analyse du plan d'études romand nous permettra d'abord d'acquérir une compréhension minimale du concept de responsabilité éthique issue des relations que ce dernier entretient avec les autres éléments du plan d'études. Le recours à des éthiques contemporaines nous permettra ensuite d'enrichir la compréhension de notre concept et de pouvoir constituer véritablement la responsabilité éthique comme objet d'apprentissage. Nous l'envisagerons comme une capacité immanente et non innée du sujet d'apprentissage aussi bien à être affecté (sentiment et disposition) qu'à affecter (posture et attention) et dont il revient à l'enseignement de l'éthique de prendre spécifiquement en charge le développement.

Mots-clés: responsabilité éthique, *care*, vivant, hospitalité, capacités

Abstract: What meaning should be given to ethical responsibility when it is approached as the object of learning? We want to answer this question by asking what ethical responsibility would be best to teach in school with regard to current social issues, to the curriculum in place in French-speaking Switzerland, and to various schools of thought around ethics. Analysis of the Romand course of study will first allow us to acquire a basic understanding of the concept of ethical responsibility that results from its relationships with the other elements of the course of study. The use of contemporary ethics will then allow us to enrich understanding of our concept and to truly constitute ethical responsibility as an object of learning. We will consider it as an immanent and non-innate capacity of the learning subject both to be affected (feeling and disposition) and to affect (posture and attention), and responsibility for its development falls specifically on the teaching of ethics.

Keywords: ethical responsibility, care, living, hospitality, capabilities

Introduction

Longtemps tapi dans l'ombre des vertus, puis occulté par les éthiques libérales, le concept de responsabilité éthique occupe une place de choix chez plusieurs autrices et auteurs d'aujourd'hui s'inscrivant dans des sillons tracés par des philosophes comme Levinas (1961), Jonas (1984) ou Gilligan (1982) qui situent l'origine de l'éthique, par suite de la responsabilité qu'elle qualifie, dans l'altérité. Dans sa vulnérabilité, voire de sa vulnérabilité, l'altérité enjoint au sujet d'accomplir un acte d'hospitalité, de conservation ou de soin. Toutes ces conceptions sont caractérisées par ce que Schaer (2019) nomme le retour de l'hétéronomie dans la responsabilité. L'être responsable de ces éthiques n'est en effet pas un être préoccupé par soi, mais qui a entendu la requête d'un autre et qui y répond :

La responsabilité est alors une sorte d'état de grâce de la puissance, quand elle est assez forte pour se soucier d'autre chose qu'elle-même, quand elle renonce à la domination, à l'empire, à la tyrannie, quand elle se convertit en souci de l'autre, en tenant pour une obligation la requête de ce qui est vulnérable, en reconnaissant la valeur d'une autre vie comme ce qui compte pour elle. Une autre vie, une vie autre, une vie étrangère. (Schaer, 2019, p. 277)

Si des contextes historiques divers comme ceux de l'après-guerre¹, de l'industrialisation galopante, du règne de l'économie ultralibérale, de l'accélération des technologies et de la destruction accélérée des écosystèmes ont pu constituer et constituent encore autant d'appels à la responsabilité éthique, la réflexion sur cette dernière a son origine également dans l'histoire de la morale elle-même. Le déclin des « morales à fondement »² (Lucier, 2009) qui caractérise les sociétés sécularisées contraint en effet les individus qui les composent à devoir toujours plus s'orienter par eux-mêmes dans un monde dont les références morales sont à coconstruire (Leleux, 2000). À la diversité des contextes évoqués viennent s'ajouter, au rang des conditions d'émergence d'une réflexion sur la responsabilité éthique, les crises et, plus généralement, les mutations diverses et successives qui traversent nos sociétés (Durisch Gauthier *et al.*, 2022). Nous pensons bien sûr en premier lieu à la crise environnementale qui, par les signaux d'alarme que la science fournit, appelle à l'urgence de l'action et désigne notre responsabilité d'humain jusque dans l'appellation d'*anthropocène*. Mais la crise environnementale n'est qu'une crise parmi les crises ; elle peut se lire comme la crise qui cristallise les autres crises en elle, qu'elles soient d'ordre sanitaire, économique, axiologique ou encore aléthique, des théories comme celle du complot attestant d'une crise du rapport à la vérité, en particulier chez les jeunes générations (Rouiller, 2022).

¹ Nous pensons en particulier au fait que ce sont les « activités de recherche et d'expérimentation sur l'être humain ainsi que les avancées biotechnologiques qui ont exigé de placer l'éthique au-devant de la scène, provoquant une institutionnalisation de la responsabilité éthique » (Eggert, 2016, p. 6) à travers la rédaction de textes fondateurs, dont le Code de Nuremberg, qui donneront naissance à la bioéthique.

² L'expression désigne les morales dont les lois émanent de la nature ou de la religion.

Naturellement, chaque crise n'affecte pas les individus de la même manière ; le mode et le degré d'affectation dépendent notamment de la proximité vécue avec l'épicentre de la crise et des conséquences de cette dernière sur le rapport de l'individu à lui-même, aux autres et au monde. Mais quels qu'en soient l'objet et la portée, chacune de ces crises renvoie *in fine* le sujet à lui-même et le livre à lui-même. Elle le pousse à s'interroger sur son pouvoir d'agir dans l'immédiat comme sujet appelé à la traverser, en amont comme sujet appelé à la prévenir et en aval comme sujet appelé à la réparer.

Les contextes que nous avons décrits interrogent fortement toutes les politiques éducatives qui entendent prendre appui sur l'éthique (Fabre *et al.*, 2017) pour faciliter l'insertion des nouvelles générations dans ce monde (Pelluchon, 2018) et les préparer à pouvoir affronter les crises que nous avons nommées, celles que nous n'avons pas nommées et celles que l'on ne connaît pas encore. Ils donnent par ailleurs à penser que l'éducation à la responsabilité éthique n'est pas une mission accessoire, mais essentielle de la tâche éducative. Si fort est le lien entre éducation et responsabilité éthique que nous pouvons soutenir que cette dernière constitue l'alpha et l'oméga du processus éducatif : investie par l'éducateur, elle constitue également une fin de l'éducation. Le pédagogue et philosophe Meirieu écrit par exemple, à la suite de Levinas, que la question éthique fondamentale est « l'interrogation qui place d'emblée devant la question de l'Autre » (Meirieu, 2012, p.11-12). Ravivée par les transformations contemporaines, la question de l'apprentissage de la responsabilité éthique n'est pas pour autant nouvelle. Elle s'inscrit en effet dans la continuité de problématiques très anciennes, comme celle des conditions de possibilité d'acquisition de la sagesse ou de la vertu développées par les philosophes grecs et incarnées dans d'antiques institutions scolaires consacrées à l'éducation philosophique (Hadot, 1995). Mais que peut signifier apprendre une responsabilité éthique dans l'école d'aujourd'hui et quel rôle spécifique peut-on assigner à l'éthique comme discipline scolaire dans cet apprentissage ? Nous allons répondre à cette question en deux temps. Nous examinerons tout d'abord le statut du concept de responsabilité éthique dans le plan d'études en vigueur à l'école obligatoire en Suisse romande, ainsi que la signification attribuable à ce concept. À partir de cette analyse située et limitée, nous proposerons, grâce à l'apport de différentes éthiques, une conceptualisation générale de la responsabilité éthique comme objet d'apprentissage transposable à d'autres contextes éducatifs.

1. La responsabilité éthique dans le plan d'études romand

Parmi les curricula qui mentionnent le concept de responsabilité éthique ou le présupposent, le plan d'études romand³, abrégé ci-après par PER, occupe une place singulière dans la mesure où il l'envisage comme le point de fuite de l'apprentissage de l'éthique. Son

³ Le *plan d'études romand* est le plan d'études en vigueur pour l'école obligatoire en Suisse francophone (<https://portail.ciip.ch/home>).

analyse nous permet de faire émerger trois modes de présence de la responsabilité éthique, que nous nommons ici et que nous allons successivement décrire :

- la responsabilité explicitement éthique ;
- la responsabilité implicitement éthique ;
- la responsabilité éthique implicite.

La responsabilité explicitement éthique est celle qui est nommée comme telle dans le PER. Elle ne concerne strictement que la discipline *Éthique et cultures religieuses*, dont elle se présente comme l'une des deux visées, l'autre portant sur le fait religieux (DFJC-DGEO, 2019). La responsabilité implicitement éthique désigne la responsabilité qui n'est pas qualifiée d'éthique, mais dont les éléments de description permettent d'inférer qu'il s'agit bien d'une responsabilité éthique. La responsabilité éthique implicite désigne quant à elle la responsabilité éthique que le PER ne nomme pas du tout (ni en termes de responsabilité ni en termes d'éthique), mais qui est sous-jacente à l'apprentissage nommé. Partant de l'explicite vers l'implicite, nous voulons maintenant, de manière successive, élucider ces modes de présence de la responsabilité éthique dans le PER.

1.1. La responsabilité explicitement éthique

Comme énoncé, la responsabilité éthique apparaît comme l'une des deux visées de la discipline *Éthique et cultures religieuses*. Pour les besoins de l'analyse, nous séparerons ici clairement ce qui relève de l'éthique de ce qui relève des cultures religieuses, les éléments se rapportant à l'un ou à l'autre domaine étant aisément identifiables bien qu'ils s'entremêlent parfois. De manière paradoxale, la responsabilité explicitement éthique n'est pas explicitée pour elle-même ; aucune définition de ce concept n'est en effet donnée dans le PER. Ce concept ne fait pas non plus référence à une autrice ou un auteur qui en eût fait un usage précis. Selon une rédactrice du PER, il y aurait été introduit comme le pendant de la liberté (N. Awais, communication personnelle, 11 décembre 2023). Le sens intentionnellement attribué à la responsabilité éthique serait donc celui de devoir moral, par opposition à la liberté située du côté des droits, et des droits de l'enfant en particulier. Les usagers du PER n'ayant pas accès à cette origine, et ce sens de la responsabilité éthique demeurant limité, nous avons poursuivi notre travail d'élucidation du concept en cherchant d'abord à en déterminer une signification à partir des relations qu'il entretient avec d'autres constituants de la discipline. Par « autres constituants », nous entendons ici les objectifs assignés à chacun des trois cycles d'apprentissage de la scolarité obligatoire et leur composante respective. Ces derniers entretiennent une relation de médiation et de subordination avec la responsabilité éthique. Ils se présentent en effet comme autant de moyens pour se rapprocher d'une finalité qui en donne le sens ultime et qu'ils doivent servir.

La structure dans laquelle s'insère la responsabilité éthique comme visée de la discipline est donc la suivante :

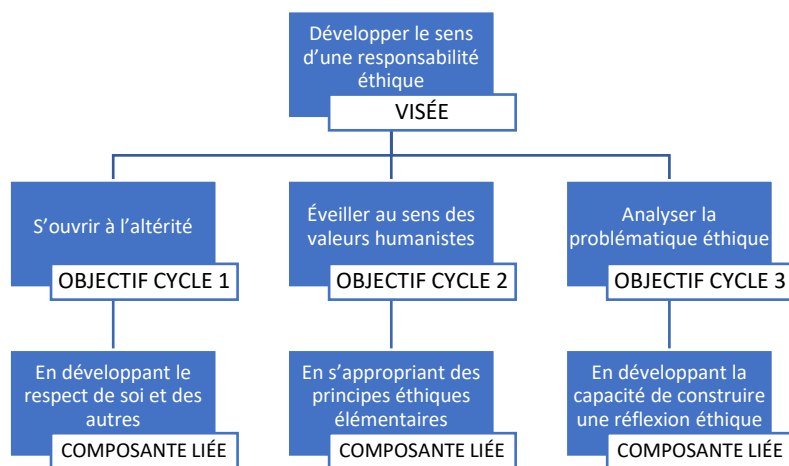


Figure 1 : Structure de l'apprentissage de l'éthique d'après le PER (CIIP, 2010a).

Selon cette modélisation, la responsabilité éthique se comprend comme la résultante de l'ouverture du sujet à l'altérité, de son éveil au sens des valeurs humanistes ainsi que de sa capacité à analyser une problématique éthique. Formulés respectivement en termes d'ouverture et d'éveil, les deux premiers objectifs sont très vastes et peuvent être considérés comme des objectifs pédagogiques, voire se confondre avec des objectifs de la pédagogie elle-même⁴ ; le troisième objectif, plus précis, s'apparente davantage à un objectif de type didactique. Si l'on se réfère à Prairat (2015), il est possible de considérer l'objectif du cycle 1 comme conatif (l'ouverture aux autres pouvant qualifier un comportement), celui du cycle 2 comme affectif (si l'éveil est de nature sensible) et celui du cycle 3 comme cognitif, l'analyse appartenant par essence à ce registre d'apprentissage. Il ressort de ces observations que la responsabilité éthique, telle qu'elle se donne à voir dans le PER, peut être appréhendée comme une préoccupation aussi bien de la pédagogie que de la didactique et qu'elle peut se développer sur le plan de l'action, celui de l'affectivité et celui de la connaissance. Cette diversité met en avant la nécessité de convoquer des taxonomies autres que cognitives (Berthiaume et Daele, 2013) pour penser un apprentissage holistique de la responsabilité éthique.

⁴ Il est par exemple possible de mettre en rapport les objectifs d'ouverture et d'éveil avec la pédagogie d'initiation développée par Germaine Tortel, dans laquelle on peut déceler des prémices de la philosophie pour enfants (Tozzi, 2012).

Tournons-nous maintenant vers les objets sur lesquels portent les opérations définissant les objectifs, à savoir l'altérité, les valeurs humanistes ainsi que la problématique éthique, pour voir dans quelle mesure ils peuvent nous renseigner sur la nature de la responsabilité éthique à développer. Au-delà de la diversité des disciplines qui s'en préoccupent et des niveaux taxonomiques en jeu, c'est de la confrontation à ces objets que jaillirait la responsabilité éthique, dont nous détiendrions alors l'origine. Pour autant, ces objets ne relèvent pas de la même catégorie ontologique. L'altérité renvoie d'abord à la réalité d'une expérience, voire d'une épreuve⁵, les valeurs aux représentations et la problématique éthique à l'idéalité (reconstruction du sujet décelant un enjeu éthique dans une configuration sociale ouverte). La liaison des apprentissages, qui seule peut leur donner du sens, nous amène à dire que l'ouverture à l'altérité et l'éveil aux valeurs se présentent comme les conditions conatives et affectives de la problématisation éthique, qui ne saurait ainsi se réduire à une activité cognitive. Si la capacité à problématiser en éthique peut attester d'une certaine responsabilité éthique, celle-ci émane assurément de registres autres que cognitifs.

Notre analyse se poursuit par l'examen des composantes qui, dans le PER, sont les éléments spécifiques rattachés à un objectif d'apprentissage et constitutifs de celui-ci. À défaut de constituer un ensemble exhaustif, elles sont considérées comme essentielles et prioritaires (CIIP, 2010b). Le développement du respect de soi et des autres est présenté comme la modalité première devant permettre de s'ouvrir à l'altérité et, ultimement, de développer le sens d'une responsabilité éthique. Nous avons donc affaire à un double développement et nous pouvons demander pourquoi c'est celui du respect qui doit mener à celui de la responsabilité et non l'inverse. Nous estimons que la fréquence du terme *respect* dans les usages commun et scolaire, le caractère impératif qui y est lié et le sens restrictif⁶ que lui attribue la littérature (Pharo, 2001) peuvent conjointement expliquer la tendance à considérer le respect comme le premier objet de l'apprentissage de l'éthique et à faire de la responsabilité éthique l'horizon de ce dernier.

La deuxième composante porte sur l'appropriation des principes éthiques élémentaires, constitutive de l'objectif axé sur l'éveil aux valeurs. Quels sont ces principes et que peut signifier leur appropriation ? Ces concepts n'étant pas définis, leur sens doit se déduire de la *progression des apprentissages* et des *attentes fondamentales* liées. Ces dernières précisent que l'élève « identifie les 10 commandements du décalogue, explicite le bien-fondé de quelques règles de la vie de la classe (respect, justice...) et de la société (partage, solidarité...), reconnaît comme valeurs la justice, le partage, la liberté, la dignité » (CIIP, 2010c). Les valeurs sont ici étonnamment confondues avec les règles morales, présentées

⁵ Nous nous référons ici à l'expérience d'autrui dans l'éthique de Michel Henry. Voir Dufour-Kowalska (2003), en particulier le chapitre intitulé *Intériorité subjective et intersubjectivité* (p. 63-81).

⁶ Pharo définit le respect comme « une position pratique de la personne qui consiste à limiter sa liberté d'action de façon à ne pas porter atteinte à la valeur éminente qu'elle reconnaît à une personne ou un objet, ou qu'une autre personne accorde à un objet » (2001, p. 86).

comme héritières du décalogue. Le concept de principe éthique recouvre donc ici aussi bien un ensemble de valeurs que des règles morales issues de la tradition judéo-chrétienne et se les approprier revient à en reconnaître la nécessité (il ne serait pas possible de vivre sans valeurs ou sans lois). Ainsi compris, ces principes se présentent dans le plan d'études comme des socles pour le développement de la responsabilité éthique du sujet. Nous remarquons encore que c'est l'appropriation des principes qui est présentée comme la modalité d'éveil aux valeurs, et non l'inverse, ce qui, selon nous, gagnerait en sens du point de vue de la didactique de l'éthique. Alors que la primauté de l'appropriation des principes sur l'éveil aux valeurs semble faire écho à une approche behavioriste de l'enseignement, l'inverse renverrait à une approche constructiviste (des principes), voire à une pédagogie de l'affectivité (Longneaux, 2006 ; Pettier, 2012) si, comme nous l'avons fait, nous entendons l'éveil de manière sensible. La troisième composante mentionnée retiendra moins notre attention en raison de sa grande proximité avec l'objectif qu'elle doit servir. Nous pouvons toutefois la lire comme étant conditionnée par les deux précédentes. Plus aboutis sont le développement du respect et l'appropriation des principes éthiques élémentaires, plus vive est la possibilité de construire une réflexion éthique.

S'il est encore difficile de définir rigoureusement le concept de responsabilité éthique à partir de la structure d'apprentissage mise à jour, celle-ci permet de l'envisager comme un concept à la confluence d'apprentissages à la fois conatifs (s'ouvrir à l'altérité en développant le respect de soi et des autres), affectifs (éveiller au sens des valeurs humanistes) et cognitifs (s'approprier des principes éthiques élémentaires et analyser la problématique éthique en développant la capacité de construire une réflexion éthique). Nous inspirant des travaux de Prairat (2015) et de la phénoménologie matérielle (Henry, 1990), nous pouvons écrire que la structure disciplinaire (Gautschi, 2017) qui se dégage du PER permet de conceptualiser la responsabilité éthique comme une action, un sentiment et une réflexion naissant d'un double contact de la part du sujet éthique : d'une part le contact éprouvé avec l'altérité et d'autre part le contact intellectuel avec des objets théoriques que sont les principes éthiques dont nous avons dit qu'ils regroupaient, dans notre contexte, des valeurs et des règles morales. Si le premier contact permet au sujet de s'insérer immédiatement dans une communauté éthique, le second lui permet de s'insérer dans une communauté éthique historique et culturelle. Un travail de reconstruction des principes éthiques et des valeurs permet en effet aux élèves de revivre de l'intérieur leur découverte.

1.2. La responsabilité implicitement éthique

Nous allons maintenant nous intéresser à la responsabilité implicitement éthique. Il s'agit d'une responsabilité qui est évoquée dans le PER, mais hors de la discipline *Éthique et cultures religieuses* et dont le contenu peut être facilement relié à la dimension éthique de la responsabilité telle que nous avons commencé à la formaliser. Nous en trouvons la première mention au niveau des *finalités et objectifs de l'école publique*, dans lesquels on peut lire que

l'école publique « assure la promotion du développement du sens de la responsabilité à l'égard de soi-même, d'autrui et de l'environnement » (CIIP, 2010d, p. 13). Cette promotion s'inscrit dans la mission d'éducation et de transmission de valeurs sociales que se donne l'école comme institution. Selon la logique interne du PER, le développement du sens d'une responsabilité éthique doit se lire comme une opérationnalisation de cette finalité de l'école elle-même ; cela présuppose que cette dernière est déjà de nature éthique. La tripartition de l'objet de la responsabilité (soi-même, autrui et l'environnement) l'indique également, puisqu'elle peut se lire comme un écho aux trois modalités de responsabilité éthique reconnues par certains philosophes (Charbonneau et Estèbe, 2001) que sont le *répondre de* (soi-même), *à* (autrui) et *devant* (le monde, ici l'environnement).

La responsabilité implicitement éthique se retrouve à d'autres endroits dans le PER, dans lesquels la responsabilité évoquée apparaît sous forme tantôt adjectivale, tantôt nominale. Notre méthodologie consiste ici à observer ce que la responsabilité qualifie lorsqu'elle est utilisée sous forme adjectivale et les concepts utilisés conjointement avec elle lorsqu'elle est utilisée sous forme nominale, ceci dans le but de saisir le faisceau conceptuel dans lequel la responsabilité implicitement éthique est insérée et qui contribue à lui fournir une signification. Sous forme adjectivale, elle qualifie le choix, le rapport au corps, une attitude ou une conduite ainsi que l'élève en tant que (future) consommatrice ou (futur) consommateur : nous reconnaissons dans ces occurrences des objets courants de l'éthique que sont la décision, le corps propre et l'action et qui peuvent permettre le déploiement d'un apprentissage transversal de la responsabilité éthique à travers les disciplines scolaires. Il arrive par ailleurs que l'adjectif *responsable* qualifie la citoyenneté elle-même, au sujet de laquelle nous avons remarqué qu'elle entretenait un rapport circulaire avec la responsabilité. En effet, le PER parle tantôt de *citoyenneté responsable*, comme c'est le cas dans le domaine des *Sciences humaines et sociales* (CIIP, 2010e), tantôt de *responsabilité citoyenne*, comme dans le domaine de la *Formation générale* (CIIP, 2010f). Enfin, lorsque la responsabilité est utilisée sous forme nominale, c'est son association à certains concepts qui permet d'en dégager des éléments de signification. Ainsi, l'association du concept de responsabilité à ceux de préservation (CIIP, 2010g), de pérennité (CIIP, 2010h) ou de perspective citoyenne et environnementale (CIIP, 2010i) rappelle « les exigences d'une éthique de la conservation, de la prudence et de la protection » par rapport aux « impératifs de la modernisation et de la croissance » (Innerarity, 2009, p. 8).

1.3. La responsabilité éthique implicite

Nous avons appelé *responsabilité éthique implicite* la responsabilité éthique qui n'est pas du tout nommée dans le PER, mais dont le déploiement est présupposé par les apprentissages prescrits. Notre ambition n'est pas ici de recenser les apprentissages en question, mais d'identifier des capacités, des domaines ou encore des objectifs dans lesquels elle peut entrer en jeu. Les capacités concernées sont les capacités transversales décrites par le PER comme

« plutôt d'ordre social » (CIIP, 2010j) que sont la collaboration et la communication, dont l'exercice fait implicitement appel à la responsabilité éthique ; une capacité « plutôt d'ordre individuel » (CIIP, 2010j) telle que l'exercice de la pensée créatrice la présuppose également, dans la mesure où la création engage le sujet vis-à-vis de soi-même, du monde ou d'autrui. Les domaines auxquels nous faisons allusion ici ne sont pas des domaines disciplinaires, mais des catégories ontologiques et sociales dont l'exploration suppose le développement de la responsabilité éthique de l'élève. Certains de ces domaines, comme ceux de l'environnement et de la consommation, sont déjà apparus au fil de l'analyse. La détection de la responsabilité éthique implicite dans le PER permet d'extraire un troisième domaine, celui du vivant, que nous considérons comme plus spécifique que celui de l'environnement et auquel nous nous référerons pour constituer la responsabilité éthique comme objet d'apprentissage. Un objectif comme « déterminer des caractéristiques du monde vivant et de divers milieux et en tirer des conséquences pour la pérennité de la vie en percevant l'impact de son interaction avec le monde vivant », extrait du domaine *Mathématiques et Sciences de la nature* (CIIP, 2010h), nous paraît particulièrement représentatif de la présence de la responsabilité éthique implicite dans le PER. L'environnement, la consommation et le vivant ne sauraient naturellement constituer un champ exhaustif de la responsabilité éthique, celle-ci pouvant potentiellement s'exercer sur l'être dans sa totalité. Nous les considérerons donc, sur la base de l'examen du PER, comme des domaines particulièrement propices à l'apprentissage de la responsabilité éthique. Encore faut-il qu'ils ne soient pas simplement convoqués comme des entités anonymes et abstraites liées à de nouveaux impératifs moraux exigeant de « sauver la planète » ou de « consommer responsable ». Nous les envisageons davantage comme autant d'arrière-fonds de scénarios donnant l'occasion aux élèves de se constituer un sens de la responsabilité éthique à partir de situations bien délimitées et caractérisées par des interactions entre de multiples acteurs aux besoins potentiellement contradictoires. Comme le dit Métayer (2001) en évoquant ce qu'il nomme la « responsabilité sollicitude », la responsabilité éthique est plus forte dans des contextes d'interactions bien circonscrits :

Une extension spatio-temporelle excessive des cercles de responsabilité entraîne une dilution de la sollicitude et lui soutire cette force motivante qui est pourtant essentielle. C'est au contraire lorsqu'elle s'incarne dans des contextes d'interaction mieux circonscrits [...] que l'éthique de la sollicitude peut le mieux préciser ses exigences. Elle trouve de meilleurs ancrages dans des espaces de proximité propices à la formulation d'attentes légitimes et consensuelles entre partenaires engagés dans des histoires d'interaction. (p. 22)

De l'exploration du PER, il est possible de dégager une compréhension minimale de la responsabilité éthique comme objet d'apprentissage à la confluence de savoir-être, de savoir-faire et de savoirs se développant aussi bien dans l'étude d'objets transversaux que dans le cadre plus spécifique de l'éthique comme discipline scolaire. Concept englobant, la responsabilité éthique n'est jamais définie pour elle-même, mais peut recevoir son sens des

apprentissages dans lesquels elle s'insère et des concepts qui lui sont associés. Le bénéfice de ces analyses curriculaires est de nous avoir permis de situer la responsabilité éthique vis-à-vis d'un ensemble d'apprentissages à effectuer. L'identification de liens généalogiques et de proximité entre les apprentissages proposés aux élèves et celui de la responsabilité éthique aura permis de dégager une première compréhension de cette dernière comme un objet pouvant relever de différentes taxonomies et être appréhendé dans une acception dialogique par sa liaison explicite à l'altérité.

2. Constitution de la responsabilité éthique comme objet d'apprentissage

Si l'analyse fournit des éléments de compréhension du concept dans un contexte didactique, celui-ci n'en demeure pas moins encore largement indéterminé. L'enseignement se définissant essentiellement par son objet et ses destinataires, nous pensons que l'attribution d'une certaine épaisseur à la responsabilité éthique permettra, d'une part, de mieux structurer les démarches à visée éthique dans le cadre scolaire et, d'autre part, d'orienter l'enseignement de l'éthique vers une forme de responsabilité éthique profitable à l'intégration des élèves dans la société et à la société elle-même. Les enjeux éducatifs et didactiques étant de plus en plus nombreux et complexes, et chaque courant éthique ayant ses angles morts (Cournarie, 2018), la responsabilité éthique comme objet d'apprentissage ne peut être que multiforme. Aussi l'objet que nous allons constituer va-t-il résulter d'une approche combinatoire, en référence intentionnelle à plusieurs éthiques actuelles, complémentaires par leurs affinités et particulièrement adaptées à l'éducation et plus spécifiquement à notre objet.

2.1. Contribution de l'éthique du *care*

L'éthique du *care* a été mobilisée dans de nombreux travaux traitant de l'éthique en éducation (Usclat *et al.*, 2016). Si elle a permis de renouveler en profondeur la relation pédagogique en se présentant comme une ressource pour penser toute pratique professionnelle marquée par une relation hiérarchique, c'est dans sa capacité à façonner l'éthique comme objet à apprendre que nous allons l'envisager. Dans cette éthique, la responsabilité est celle du *carer* vis-à-vis du *cared for*. C'est donc une forme de responsabilité pour autrui dont il est question ici. Plus largement, la responsabilité du *carer*, selon la définition de Tronto (cité dans Zielinski, 2010, p. 632), « recouvre tout ce que nous faisons dans le but de maintenir, de perpétuer et de réparer notre monde, afin que nous puissions y vivre aussi bien que possible ». Cette même autrice précise que « ce monde comprend nos corps, nos personnes et notre environnement, tout ce que nous cherchons à relier en un réseau complexe en soutien à la vie ». Brugère (2011) précise que la responsabilité éthique est plus spécifiquement liée au moment du *taking care of*, qui désigne la prise en charge d'un besoin de soin (p. 80-81). Qu'en est-il de l'apprentissage de la responsabilité éthique dans ce cadre de pensée ? Il consiste dans l'adoption de la posture de *carer*, autrement dit à devenir *carer*. La responsabilité éthique ainsi envisagée n'est pas un objet d'apprentissage extérieur au sujet

d'apprentissage, qu'il pourrait plus ou moins bien acquérir et maîtriser, mais une émanation de son propre travail de subjectivation au contact d'autres sujets. Schaer (2020) fait en effet remarquer que « ce que montrent les crises et les transitions que décrit Gilligan [à l'origine du courant du *care*], c'est que la responsabilité se dégage, souvent dans la douleur, à l'intérieur de la dynamique du développement du sujet et de ses relations aux autres, comme un moment de son travail » (p. 56). La posture de *carer* n'en étant une que si elle est en même temps critique, les dispositifs didactiques cherchant à la favoriser devront non seulement offrir des conditions sociales favorables à son émergence, mais également un outillage permettant à l'élève de raisonner sur les « voies possibles de “réponses” aux besoins d'autrui »⁷ (Gendron, 2003, p. 136) formulées par Noddings. Cette philosophe a montré que ces manières de répondre à autrui et d'activer le *care* ne dépendent pas de principes moraux abstraits, mais des situations particulières et concrètes, voire banales, auxquelles le sujet est confronté. La responsabilité éthique en jeu dans ces situations n'est pas liée à l'irruption d'un devoir, mais à celle de la joie qui « surgit d'une conscience de la relation de sollicitude » (Noddings, cité dans Gendron, 2003, p. 135). Ce lien entre la joie et la responsabilité éthique nous paraît précieux sur un plan pédagogique, notamment en raison de sa capacité à faire vaciller l'association de la responsabilité éthique au poids d'un devoir à accomplir.

2.2. Contribution de l'éthique de l'hospitalité

L'éthique de l'hospitalité, qui a fait l'objet de plusieurs travaux relativement récents, comme ceux de Le Blanc et de Brugère (2017), renvoie aux fondements mêmes de plusieurs civilisations anciennes. À l'instar de l'éthique du *care*, l'éthique de l'hospitalité a déjà été convoquée par la pédagogie, non pas directement pour repenser la relation pédagogique, mais le rôle de l'école en tant qu'institution d'accueil (Prairat, 2018). Suivant notre intérêt, c'est son apport spécifique à la responsabilité éthique comme objet d'apprentissage que nous allons mettre en évidence. L'éthique de l'hospitalité permet d'enrichir notre objet dans la mesure où la responsabilité qui s'en dégage émerge d'abord dans une dimension réceptive liée non pas aux besoins d'autrui, mais à ce qu'il peut apporter à un sujet. Elle permet d'envisager autrui non pas uniquement comme un être de besoins, mais également riche de son identité. Cette éthique convoque une phénoménologie de l'excès (Marion, 1997) et non du manque. Comme l'écrit Innerarity (2009) :

La catégorie de l'hospitalité permet de s'approprier de façon interprétative la riche étrangeté de la vie, des autres, de la culture dans laquelle nous vivons, parfois opaque au point de frôler l'incompréhensible ou l'hostile, mais qui est à l'origine de cet

⁷ À la suite de Noddings, Gendron mentionne un engagement direct et spontané, une remémoration de l'idéal éthique, un engagement politique, un acte intérieur d'engagement exempt d'intervention, le refus ou la dissuasion, des possibilités d'abstention et une possibilité de retrait.

apprentissage de quelque chose de nouveau, le contact avec ce qui est différent et l'harmonisation de la disparité dont est faite notre vie. (p. 4)

Apprendre la responsabilité éthique consiste alors à accueillir en soi de manière interprétative la culture dans sa diversité. Forcée par l'hospitalité, et parce qu'elle met en jeu un rapport immédiat au savoir, la responsabilité éthique ici décrite rentre selon nous dans la catégorie des apprentissages fondamentaux (Clerc-Georgy et Maire Sardi, 2020) en tant qu'elle facilite l'entrée dans les disciplines scolaires et permet à l'élève de s'ouvrir à une culture seconde (Estivalèzes, 2019). La responsabilité éthique se présente ici comme une disposition fondamentale à développer, qui est la disposition à recevoir. Souvent occultée, elle est pourtant la condition de possibilité de tout acte de préhension, dont l'apprentissage fait partie.

2.3. Contribution de l'éthique du vivant

Le lien entre responsabilité et vivant est intrinsèque : « C'est dans la protection et l'épanouissement d'une forme de vie que l'agir responsable prend une réelle dimension morale. » (Métayer, 2001, p. 20) Par éthique du vivant, nous entendons, à la suite de Schaefer (2010), une éthique dont le caractère obligeant s'inscrit dans la vulnérabilité essentielle de tout ce qui vit. Selon cet auteur, philosophe du vivant qui s'inscrit dans le sillage de Jonas, c'est le lien au vivant, et au vivant dans sa vulnérabilité, qui crée la responsabilité éthique. Celle-ci « n'émerge jamais que comme différentiel de puissance sur fond de vulnérabilité partagée » (2020, p. 50) et « quand la requête reconnue dans l'être vulnérable trouve sa réponse dans les actions de celui qui peut » (p. 42). La réintroduction d'une forme d'hétéronomie dans la responsabilité éthique que nous convoquons en introduction à cet article repose sur la reconnaissance de l'interdépendance du vivant, que l'éthique de l'hospitalité valorise également en soutenant que nous sommes tous fondamentalement hôtes les uns des autres. Cette reconnaissance des interdépendances faisant partie des apprentissages prescrits par notre plan d'études (CIIP, 2010f), l'éthique du vivant s'offre comme une ressource précieuse, voire indispensable, pour constituer la responsabilité éthique comme objet d'apprentissage pouvant soutenir et accompagner l'initiation aux sciences de la nature comme aux sciences humaines et sociales.

À l'origine de l'éthique du vivant figurent les philosophies de l'affectivité qui, comme celle de l'Écossais Shaftesbury, avaient défini la moralité comme un sentiment (Biziou, 2005). Cette inscription de la responsabilité éthique dans l'affectivité, nous la retrouvons également dans la phénoménologie matérielle de Henry (1990), à laquelle nous nous sommes déjà référé et dans laquelle la vie est ce qui relie le sujet à lui-même et aux autres. L'apprentissage de la responsabilité éthique qui en découle revient à apprendre à se soucier d'autre chose que de soi-même en toute chose et à éprouver plus intensément cette vie, la sienne et celle d'autrui, sans laquelle aucune communauté humaine n'est pensable. Enseigner

l'éthique revient alors à proposer des dispositifs permettant à chacun de revenir à lui-même et à la force qui est en lui. « L'éthique désigne ici l'exigence de perfection *en toute chose* et en chaque discipline, conformément au mouvement de la vie qui veut effectivement s'accroître de soi, et jouir de soi toujours davantage. » (Longneaux, 2006, p. 142) Cet apprentissage peut s'apparenter à la vigilance telle que la décrit une autre phénoménologue (Depraz, 2012, p. 102) : « L'expérience de la vigilance ouvre en nous l'espace intérieur explicite de la relation à nous-mêmes comme lieu d'un travail et d'un exercice qui ne va pas de soi de prime abord, mais demande à être cultivé. C'est là que la dimension éthique peut intervenir ».

2.4. Contribution de l'éthique des capacités

La dernière éthique à laquelle nous allons recourir pour constituer notre objet est celle des capacités (Nussbaum, 2012). Pensée comme une éthique du développement, cette éthique se présente elle-même comme une éthique de la pédagogie, notamment de celles qui mettent en avant la diversité des besoins individuels et des environnements éducatifs. Cherchant à créer les conditions d'un monde plus juste, elle demande d'identifier ce que les personnes sont réellement capables de faire et d'être afin de leur procurer un environnement dans lequel ces possibilités de choisir et d'agir puissent devenir effectives. Avant d'être celle des individus, la responsabilité éthique qui s'en dégage est celle des collectivités publiques ; elle consiste à considérer chaque personne comme une fin en s'intéressant à ses possibilités propres et à faire en sorte que le maximum d'individus puisse en jouir grâce à un environnement adéquat. Cette éthique a ceci de séduisant dans notre contexte qu'elle paraît comme intrinsèque au métier d'élève, que l'on peut précisément envisager comme un exercice progressif de transformation de capacités en capacités grâce à l'environnement scolaire et aux différents dispositifs d'apprentissage proposés. Dans un tel cadre de pensée, apprendre la responsabilité éthique revient à nous demander ce que, en tant qu'élève et en tant que communauté d'élèves, je suis et nous sommes capables de faire et d'être dans des situations vécues et à venir. Ce questionnement est particulièrement dynamique et permet de se projeter dans des actes de développement, de changement et de créativité ; il fait de l'éthique une véritable puissance vitale à l'œuvre, en écho à cette affirmation de l'éthique perfectionniste : « La moralité, la morale, l'éthique sont des ressources vivantes, des dynamiques et des puissances, des formes et des forces, de vie. » (Guénoun, 2010, p. 158)

Nous proposons de penser cet apprentissage comme une attention aux potentialités des uns et des autres, dont les siennes propres, pour que l'on s'interroge sur les conditions favorables à leur développement. Considérer cette responsabilité éthique comme un objet d'apprentissage, c'est investir les élèves eux-mêmes d'un travail sur les capacités et concevoir des dispositifs qui les incitent à s'interroger sur les environnements nécessaires pour transformer leurs capacités en réelles capacités. Un tel apprentissage ne peut que

renforcer le lien social, mettre la capacité d'imagination des élèves au service de la justice et les aider à prendre conscience de leur propre agentivité.

Conclusion

Bien qu'il l'envisage comme la visée de l'enseignement de l'éthique, le plan d'études observé ne propose paradoxalement pas de définition du concept de responsabilité éthique ni pour lui-même ni en tant qu'objet d'apprentissage. Afin de pallier ce manquement, notre première démarche a consisté à observer la place de ce concept dans l'ensemble du PER. Nous avons distingué trois modes de présence de la responsabilité éthique, auxquels nous avons cherché à attribuer des significations au regard des relations que chacun d'eux entretient avec d'autres constituants du PER. Si cette analyse interprétative aura permis de situer le concept de responsabilité éthique par rapport à d'autres savoirs ou compétences, elle n'aura pas permis de lui attribuer rigoureusement un contenu. Il nous a alors paru nécessaire de poursuivre ce travail de conceptualisation en nous référant à des savoirs autres que curriculaires. Nous avons choisi de le faire à partir de quatre éthiques ayant déjà été travaillées à des fins éducatives ou pédagogiques, mais non à des fins proprement didactiques. Ce travail de constitution nous permet de proposer un apprentissage de la responsabilité éthique s'inscrivant dans quatre axes éducatifs complémentaires étayés⁸ par les éthiques convoquées :

- l'axe social, qui comprend le travail sur la qualité des relations à autrui ;
- l'axe culturel, qui comprend le travail d'intégration des contenus propres aux apprentissages scolaires dans ce qu'ils ont de nouveau et acquis en interaction avec autrui ;
- l'axe du vivant, qui comprend le travail sur notre rapport à la vie et aux vivants ;
- l'axe du développement individuel et collectif, qui s'inscrit dans la mission de l'école d'aider à faire grandir l'enfant et à le constituer en membre des sociétés.

En termes didactiques, ce travail de conceptualisation nous a permis de penser l'apprentissage de la responsabilité éthique de manière complémentaire comme posture à adopter (éthique du *care*), disposition à travailler (éthique de l'hospitalité), sentiment à cultiver (éthique du vivant) et attention à développer (éthique des capacités). Tandis que la posture et l'attention telles que nous les avons décrites évoquent la capacité du sujet à

⁸ L'étayage est traditionnellement envisagé en didactique comme le fait de l'enseignant ; ici nous attribuons le rôle d'étai à l'éthique elle-même qui, lorsqu'elle est travaillée avec les élèves, peut soutenir les apprentissages scolaires dans leurs différentes dimensions.

modifier le monde, en le réparant ou en l'améliorant, la disposition et le sentiment évoquent davantage la capacité du sujet à l'accueillir. Il y a là un double mouvement, qui n'oppose pas les éthiques convoquées, mais les traverse de l'intérieur. Celui-ci nous incite à penser la responsabilité éthique comme une capacité immanente, mais non innée du sujet aussi bien à être affecté qu'à affecter et dont il revient à l'enseignement de l'éthique de prendre spécifiquement en charge le développement.

Références

- Berthiaume, D. et Daele, A. (2013). Comment clarifier les apprentissages visés par un enseignement ? Dans D. Berthiaume et N. Rege Colet (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques* (vol. X, p. 55-71). Peter Lang.
- Biziou, M. (2005). *Shaftesbury : le sens moral*. PUF.
- Brugères, F. (2011). *L'éthique du « care »*. PUF.
- Charbonneau, J. et Estèbe, P. (2001). Entre l'engagement et l'obligation : l'appel à la responsabilité à l'ordre du jour. *Lien social et politique* (46), 5-15. <https://doi.org/10.7202/000319ar>
- CIIP. (2010a). *Éthique et cultures religieuses*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. <https://portail.ciip.ch/per/disciplines/10>
- CIIP. (2010b). *Lexique – Composante*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. <https://portail.ciip.ch/per/pages/251>
- CIIP. (2010c). *SHS 25 – Éveiller aux sens des valeurs humanistes et religieuses et identifier le fait religieux – Progression des apprentissages et Attentes fondamentales*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. <https://portail.ciip.ch/per/learning-objectives/74>
- CIIP. (2010d). *Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin relative aux finalités et objectifs de l'école publique du 30 janvier 2003*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. <https://per.ciip.ch/api/files/6>
- CIIP. (2010e). *Sciences humaines et sociales – Visées prioritaires*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. <https://portail.ciip.ch/per/domains/3>
- CIIP. (2010f). *Formation générale – Visées prioritaires*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. <https://portail.ciip.ch/per/domains/6>
- CIIP. (2010g). *Corps et mouvement – Visées prioritaires*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. <https://per.ciip.ch/api/files/176>

- CIIP. (2010h). *Mathématiques et sciences de la nature – Objectifs d'apprentissage – MSN 28 et MSN 38*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. <https://portail.ciip.ch/per/disciplines/6>
- CIIP. (2010i). *Économie familiale – Intentions*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. https://bdper.plandetudes.ch/uploads/per_pdf/Corps_et_mouvement/Zautres_documents/PER_print_CM_EconomieFamiliale.pdf
- CIIP. (2010j). *Description des capacités transversales*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. <https://portail.ciip.ch/per/transversal-capacities>
- Clerc-Georgy, A. et Maire Sardi, B. (2020). Penser la didactique des apprentissages fondamentaux en articulant dialectiquement jeu et curriculum : l'exemple d'un théâtre de marionnettes. *forumlecture.ch*, 1, 1. https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/688/2020_1_fr_clerc_maire.pdf
- Cournarie, L. (2018, 23 mai). *Introduction à l'éthique, partie 2 : les théories morales*. NXU. <https://nxu-thinktank.com/introduction-a-l-ethique-partie-2-theories-morales/>
- Depraz, N. (2012). *Comprendre la phénoménologie : une pratique concrète*. Armand Colin.
- DFJC-DGEO. (2019). *Sciences humaines et sociales : éthique et cultures religieuses : plan d'études vaudois adapté du Plan d'études romand*. Site officiel État de Vaud. https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/PER/PER_Ethique_et_cultures_religieuses.pdf
- Dufour-Kowalska, G. (2003). *Michel Henry : passion et magnificence de la vie*. Baugesne.
- Durisch Gauthier, N., Pache, A et Fink, N. (dir.). (2022). *Former dans un monde en crise : les didactiques des sciences humaines et sociales face aux transformations sociétales : mélanges offerts à Philippe Hertig*. Alphil.
- Eggert, N. (2016). La responsabilité éthique face aux (bio)technologies. Dans C. Berset, *Dossier à thème philosophique : responsabilité éthique face aux biotechnologies* (p. 6-7). <https://www.philosophie.ch/fr/2015-03-01-berset>
- Estivalèzes, M. (2019). La culture religieuse comme objet d'apprentissage scolaire. *Théologiques : revue de l'Institut d'études religieuses de l'Université de Montréal*, 27(1), 149-165. <https://doi.org/10.7202/1066575ar>
- Fabre, M., Go, H.-L. et Prairat, E. (dir.). (2017). *Éthique & politiques éducatives*. PUN.
- Gautschi, P. (2017). Diversité ou désordre ? : les moyens d'enseignement en Sciences humaines et sociales en Suisse alémanique (trad.). *Bulletin CIIP*, (4), 45-50.
- Gendron, C. (2003). *Éduquer au dialogue : l'approche de l'éthique de la sollicitude*. L'Harmattan.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Harvard University Press.
- Guénoun, D. (2010). Libérer le bien. Dans S. Laugier (dir.), *La voix et la vertu : variétés du perfectionnisme moral* (p. 141-158). PUF.

- Hadot, P. (1995). *Qu'est-ce que la philosophie antique ?*. Gallimard.
- Henry, M. (1990). *Phénoménologie matérielle*. PUF.
- Innerarity, D. (2009). *Éthique de l'hospitalité*. PUL.
- Jonas, H. (1984). *Das Prinzip Verantwortung : Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*. Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Le Blanc, G. et Brugère, F. (2017). *La fin de l'hospitalité*. Flammarion.
- Leleux, C. (2000). *Éducation à la citoyenneté : apprendre les valeurs et les normes de 5 à 14 ans*. De Boeck.
- Levinas, E. (1961). *Totalité et infini : essai sur l'extériorité*. Martinus Nijhoff.
- Longneaux, J.-M. (2006). La vie tribulaire de l'éducation. Dans J.-F. Lavigne (dir.), *Michel Henry : pensée de la vie et culture contemporaine : colloque international de Montpellier* (p. 131-145). Baumesne.
- Lucier, P. (2009). *La pratique du dialogue en Éthique et cultures religieuses*. Colloque 622 de l'ACFAS, Ottawa, Canada. https://www.chairefernanddumont.ucs.inrs.ca/wp-content/uploads/2014/08/LucierP_2009_La_pratique_du_dialogue_en_Ethique_et_culture_religieuse.pdf
- Marion, J.-L. (1997). *Étant donné : essai d'une phénoménologie de la donation*. PUF.
- Métayer, M. (2001). Vers une pragmatique de la responsabilité morale. *Lien social et Politiques*, (46), 19-30. <https://doi.org/10.7202/000320ar>
- Meirieu, P. (2012). *Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie*. ESF.
- Nussbaum, M. (2012). *Capabilités : comment créer les conditions d'un monde plus juste ?* (trad.). Climats.
- Pelluchon, C. (2018). *Éthique de la considération*. Seuil.
- Pettier, J.-C. (2012). *Pédagogie Germaine Tortel : un avenir possible pour l'école maternelle*. Fabert.
- Pharo, P. (2001). *La logique du respect*. Cerf.
- Prairat, E. (2015). *Les valeurs : des interrogations du philosophe au défi du pédagogue*. *Diversité*, (182), 80-84. https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/developper_esprit_critique/diversite182_les_valeurs_des_interrogations_du_philosophe.pdf
- Prairat, E. (2018). Considérations sur l'idée d'hospitalité scolaire. *Éthique en éducation et en formation*, (5), 91-107. <https://doi.org/10.7202/1052445ar>
- Rouiller, S. (2022). « Théories du complot » et adolescence : enjeux sociaux et didactiques. *Analyse qualitative de discours d'élèves suisses romands et français* [Thèse de doctorat, Université de Lausanne]. -
- Schaer, R. (2010). *Science, technique et responsabilité : une lecture de l'œuvre de Hans Jonas*. Jacques Honvault. <http://jacqueshonvault.com/pdf/schaer.pdf>

- Schaer, R. (2019). Ce qu'assumer une responsabilité signifie. Dans E. Hirsch et P.-E. Brugeron (dir.), *Vivre avec une maladie neuro-évolutive* (p. 267-284). Érès.
- Schaer, R. (2020). *Répondre du vivant*. Le pommier.
- Tozzi, M. (2012). *Comparaison entre les méthodes de philosophie avec les enfants*. Philotozzi. <https://www.philotozzi.com/2012/08/comparaison-entre-les-methodes-de-philosophie-avec-les-enfants/>
- Usclat, P., Hétier, R. et Monjo, R. (2016). Le *care* en éducation : quelle(s) reconfiguration(s) ? – Varia. *Éducation et socialisation : les cahiers du CERFEE*, (40). <https://doi.org/10.4000/edso.1482>
- Zielinski, A. (2010). L'éthique du *care* : une nouvelle façon de prendre soin. *Études*, (413) 631-641. <https://www.cairn.info/revue-etudes-2010-12-page-631.htm>